CM n°1

Introduction : apprentissage, développement, et enseignement

(lundi 7 septembre 2009, 9h00 – 12h00, Centre Universitaire Condorcet, Licence STAPS 2e année)

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

Distinction de deux activités : l'une fait intervenir l'élève : apprendre,
l'autre fait intervenir le professeur : enseigner.

De ces deux activités, l'une est au service de l'autre (O. Reboul[1] : "*enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité. Ceux qui réduisent l'enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement.*") → l'enseignement, quelles que soient les formes adoptées, est une aide à l'apprentissage des enfants et des adolescents, car apprendre est une entreprise personnelle qui ne peut être pilotée de l'extérieur : on n'apprend pas quelque chose à quelqu'un, on l'accompagne dans son processus de compréhension ou de mémorisation. Le rôle de tout enseignant est donc de connaître et d'appliquer les conditions (pédagogiques et didactiques) facilitant les apprentissages de ses élèves.

Objectif du cours : mettre à jour les principales caractéristiques d'un enseignement efficace en éducation physique et sportive → obligation de prendre en compte des principales caractéristiques de l'acte d'apprendre en EPS.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

J.-F. Le Ny[2] : "***L'apprentissage est une modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuable à l'expérience du sujet*".**

- l'apprentissage est une **modification** :

Attention néanmoins : toute amélioration de performance ne résulte pas toujours d'un apprentissage : rôle de la motivation, des conditions externes (forme physique, horaires, climat, matériel…) → d'autres attributs sont nécessaires.

[1] REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1980.

[2] LE NY, J.-F., *Apprentissage*, Encyclopaedia Universalis, Paris, 1990.

- cette modification est **stable** :

- cette modification concerne **le comportement ou les activités psychologiques** :

- cette modification est **attribuable à l'expérience du sujet** :

La définition ci-dessus suggère déjà quelques macro-repères pour caractériser l'action de l'enseignant désireux d'aider celui qui apprend. En effet :

- l'enseignant envisage tout d'abord le plus explicitement possible la nature des améliorations associées à l'apprentissage de ses élèves.

- il connaît et met en oeuvre les conditions pédagogiques et didactiques autorisant la stabilité de ces améliorations ;

- il est capable de définir aussi bien le comportement attendu, que la transformation des processus sous-jacents à la production de ce nouveau comportement.

- surtout, l'enseignant d'éducation physique intervient sur l'aménagement de l'environnement, pré-orientant ainsi, à l'aide des APSA, la nature de l'interaction du sujet avec le milieu physique et humain.

Dès lors, si l'enseignement de l'EPS ne peut être dissocié de l'apprentissage des élèves, il nous semble cohérent d'articuler les caractéristiques d'un enseignement efficace avec les conditions associées à l'apprentissage des élèves. Quelles sont ces conditions ?

Enseigner n'est pas seulement transmettre, car apprendre n'est pas seulement retenir ou reproduire. Rien n'assure en effet qu'au terme du processus de transmission, les savoirs se retrouvent inchangés dans le répertoire de l'apprenant. L'enseignement est plutôt à envisager comme une médiation portant sur une activité propre à l'élève, activité qui ne peut être dévolue à aucune autre personne. Ainsi se trouve définie l'identité de l'enseignant d'éducation physique : aider celui qui apprend dans un environnement riche en expériences corporelles individuelles et collectives. Mais au sein du système éducatif, cet enseignement ne sera légitime que s'il est perçu dans une perspective moniste (c'est à dire intégrant les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être), et que s'il est sans cesse guidé par les finalités de notre discipline. Bien sûr, il reste toujours possible d'apprendre sans enseignement. Certains auteurs vont même jusqu'à présenter la possibilité de "*se passer de maître*" (O. Reboul[3]) comme la finalité ultime de toute entreprise éducative. Mais pour cela, il faut avoir beaucoup, et longtemps, appris avec l'aide d'autres personnes...

Les conditions de l'apprentissage inspirent les caractéristiques de l'enseignement

Six conditions paraissent nécessaires pour apprendre :

- tout d'abord, l'élève doit être confronté à des contraintes :

→ **1ère condition = susciter un déséquilibre entre un état initial et un état final.**

- ces contraintes doivent être adaptées aux possibilités d'action et de compréhension des apprenants :

[3] REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, PUF, Paris, 1980.

→ **2e condition = ce déséquilibre doit être ajusté aux ressources de l'élève**.

- ces contraintes doivent être répétées :

→ **3e condition = répétition des conduites motrices déployées pour faire face aux contraintes environnementales.**

- apprendre suppose une perception, par le sujet, du but à atteindre :

→ **4e condition = la clarté du but à atteindre.**

- à partir de la répétition de ses actions, l'apprenant doit être en mesure de capitaliser ses expériences, en tirant des leçons des essais successifs :

→ **5e condition = la connaissance des résultats de son action.**

- enfin il est nécessaire d'être motivé pour apprendre :

→ **6e condition = la motivation à l'apprentissage**

Comme l'enseignement de l'EPS se déroule au sein d'une institution scolaire regroupant plusieurs enfants ou adolescents au sein d'un même groupe-classe, nous ajoutons une 7^{e} condition:

- au sein de la classe, les différences entre les apprenants sont susceptibles de constituer aussi bien des ressources (rôle des interactions sociales), que des contraintes à l'apprentissage de tous (en raison de l'hétérogénéité des ressources, représentations, envies, besoins...).

→ **7e condition = la prise en compte de la diversité des élèves (pédagogie différenciée).**

Les théories de l'apprentissage moteur mettent + ou – en exergue certaines de ces conditions

Différentes théories s'affrontent sur le terrain des mécanismes qui permettent l'apprentissage (= comment l'élève apprend ?). Ce sont pour l'essentiel :

- Les théories comportementales ou béhavioristes (très largement remises en cause aujourd'hui sur le plan théorique, mais encore largement utilisées sur le terrain) = apprendre consiste à stabiliser les relations entre un stimulus et une réponse et à renforcer ce lien.

- Les théories cognitivistes = apprendre consiste à traiter de l'information (sur la métaphore de l'ordinateur) c-a-d à catégoriser les informations de l'environnement (= sélectionner celles qui sont pertinentes) pour fonder des prises de décisions selon le célèbre schéma :

  identification du stimulus → sélection de la réponse → programmation de la réponse[4]

- Plus récemment les théories écologiques (théorie de la perception directe, théorie des systèmes dynamiques, théorie de l'action située…) = apprendre consiste en l'émergence de nouvelles conduites sous l'action des contraintes de l'environnement et grâce aux possibilités d'auto-organisation de l'organisme.

Ces théories émettent des hypothèses sur la nature des processus adaptatifs conduisant au changement dans le temps que suppose tout apprentissage. Elles mettent plus ou moins en valeur les conditions à l'apprentissage que nous venons de lister :

- Théories béhavioristes : la condition n°3 (la répétition des actions)

- Théories cognitivistes : toutes les conditions, et particulièrement les conditions n°2 (l'ajustement aux ressources), n°4 (la clarté du but), n°5 (la connaissance des résultats) et n°6 (la motivation).

- Théories écologiques : particulièrement la condition n°1 = la confrontation à des contraintes environnementales, ces dernières étant censés « faire émerger » les conduites attendues (mais sans remettre fondamentalement en cause les autres conditions).

[4] SCHMIDT, R.A., 1982.

CM n°2

Envisager des transformations chez les élèves → finalités et objectifs, compétences et connaissances, contenus

(mardi 8 septembre 2009, 9h-12h, Centre Universitaire Condorcet, Licence STAPS 2e année)

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

Qu'apprend-on en éducation physique et sportive ? La réponse à cette question est difficile, tant notre discipline est l'occasion d'apprendre beaucoup de choses :

Mais la question de ce qui s'apprend en EPS est bien la première à se poser, autant sur le plan chronologique, que sur le plan de l'importance :

Depuis 1996 et la parution des programmes pour la classe de sixième, l'éducation physique et sportive s'est progressivement dotée d'un programme, couvrant aujourd'hui tous les niveaux de classe de l'école maternelle au lycée, et définissant, pour chacun de ces niveaux, un corpus de connaissances à acquérir. Terminologie employée par les programmes → finalités et objectifs, connaissances et compétences.

1.1 Les finalités et les objectifs de l'EPS

Selon D. Hameline[5], il faut entendre par finalité une « *affirmation de principe à travers laquelle une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices au système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation* ».

Les textes officiels :

Retenons que les notions de responsabilité, d'autonomie, d'adaptation et d'insertion, de créativité, de solidarité, d'esprit critique et de citoyenneté sont au cœur de ces textes, délimitant ainsi le contour des finalités de notre système éducatif. Il s'agit d'instruire, d'éduquer, et de former.

[5] HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, Paris, 1980.

Bien sûr, en dehors des textes officiels, de nombreux auteurs, philosophes ou spécialistes en sciences de l'éducation, ont également proposé leur propre « vision » des finalités de l'école, révélant ainsi une certaine conception de l'acte éducatif :

D'après les programmes EPS du collège (BO Spécial n°6, 28 août 2008), « *l'EPS a pour but de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué* ».

- Citoyen : valeurs sociales et morales, responsabilité, intégration à la vie de la société…
- Cultivé : acquisition de savoirs et de savoir-faire (APSA = pratiques sociales)…
- Lucide : se connaître, faire des choix judicieux…
- Autonome : prendre en charge sa propre pratique physique…
- Physiquement éduqué : développement des capacités physiques…
- Socialement éduqué : qualité des relations avec les autres (respect, communication, coopération, solidarité, réciprocité…).

Pour ces mêmes programmes, l'EPS « *vise, en les articulant, les objectifs suivants* » :

- **Le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité :** il s'agit d'un objectif de **développement**, centré sur le **présent** (le développement des ressources) → vers l'aisance corporelle.
- **L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale :** il s'agit donc d'un objectif de **méthode et d'attitude**, centré sur le **futur** (la gestion autonome de sa santé, de sa sécurité, et de sa vie physique personnelle) → vers des habitudes de vie.
- **L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive :** Il s'agit donc d'un objectif de **maîtrise**, centré sur le **passé** (l'acquisition d'une culture) → vers des compétences dans le domaine des pratiques physiques sociales.

En définitive, les finalités et les objectifs éducatifs sont ce qui donne un sens à l'acte éducatif, bien au-delà de la réussite à un diplôme. Mais la dimension philosophique des finalités ne doit pas nous enfermer dans la contemplation, comme si leur affirmation suffisait pour qu'elles passent magiquement dans les actes.

→ deux questions complémentaires servent de support à l'action pédagogique :

- comment incarner dans le quotidien les intentions pédagogiques ?
- et comment référer les actes quotidiens aux finalités dont ils sont implicitement porteurs et qu'ils servent réellement ?

A retenir !

Les finalités du système éducatif énoncent des valeurs qui expriment d'une certaine façon les caractéristiques philosophiques, culturelles, politiques, et économiques d'une société. En proclamant un type d'homme à former, elles incarnent un idéal, la perspective d'une éducation réussie. Plus humanistes que par le passé, les finalités d'aujourd'hui mettent surtout en avant la citoyenneté, la culture, l'autonomie, la responsabilité, ou encore la lucidité et l'esprit critique.

Les objectifs de l'éducation physique et sportive visent essentiellement le développement des ressources individuelles, l'appropriation culturelle des APSA, ainsi que la gestion de sa vie physique future et l'éducation à la santé.

Mais proclamer des finalités et des objectifs ne suffit pas à les faire passer magiquement dans les actes. C'est pourquoi une grande partie de l'expertise de l'enseignant s'incarne dans la possibilité de dépasser les déclarations d'intentions, souvent générales et généreuses, en rassemblant les conditions pédagogiques et didactiques permettant de remonter, de proche en proche et sur une échelle temporelle relativement longue, des conduites motrices mises en œuvre jusqu'aux finalités du système éducatif. L'élucidation de ces conditions fera l'objet de notre réflexion dans les prochains chapitres…

1.2 Les compétences et les connaissances

Selon la Charte des programmes du 13 novembre 1991 (BO n° 8 du 20 février 1992), « *le programme énonce les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir* ». A l'instar de toute autre matière d'enseignement, l'éducation physique et sportive est donc contrainte de définir ce qu'elle enseigne sous la forme de compétences et de connaissances.

1.2.1 Définition de la notion de compétence

Le concept de compétence est aujourd'hui l'objet d'une inflation considérable → école, mais aussi psychologie, en ergonomie, en linguistique, en économie, ou plus largement dans le monde du travail.

Six caractéristiques principales retiennent notre attention :

- Les compétences supposent un **pouvoir d'action et/ou de compréhension**

- Les compétences sont des qualités **stables** possédées par un sujet

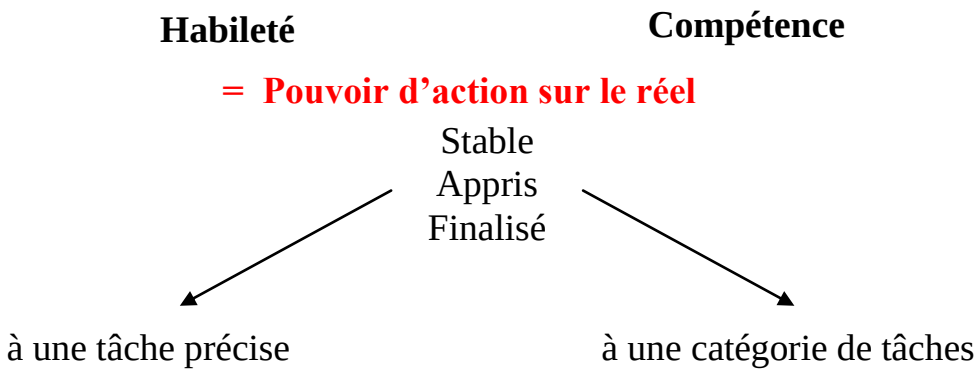
- Les compétences sont **acquises** :

- Les compétences sont **finalisées**, elles portent sur un objet précis :

- Les compétences ne s'appliquent pas à une tâche unique, mais à une catégorie de tâches (ou une « *famille de situations* »[6]) → adaptabilité :

[6] PERRENOUD, P., *Construire des compétences, tout un programme*, in Vie pédagogique n°112, 1999.

Figure - Distinction entre habileté et compétence



- Enfin, les compétences résultent d'une **interaction dynamique** entre plusieurs éléments :

La compétence est donc une « *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* »[7]. Elle ne va pas sans connaissances et sans savoir-faire, « *mais elle les dépasse, par le fait même qu'elle les intègre* »[8].

Pour les programmes[9], « *les compétences attendues représentent un ensemble structuré d'éléments : des **connaissances**, des **capacités** et des **attitudes** permettant à l'élève de se montrer efficace dans un champ d'activité donné et de faire face de façon adaptée aux problèmes qu'il rencontre* ».

1.2.2 Enjeux liés au concept de compétence en EPS

Le concept de compétence doit son crédit à l'importance d'une autre notion : la transversalité, ou la généralisation des acquisitions scolaires. Derrière ces notions se cachent deux enjeux principaux :

- L'idée qu'il faut donner plus de cohérence à l'enseignement, et casser le cloisonnement des différentes matières :

- L'idée que les apprentissages disciplinaires doivent sortir des murs de l'école = faire « déborder » ce qui s'apprend en EPS de son contexte spécifique d'acquisition pour que ce qui s'apprend en EPS ne soir pas sa propre fin :

[7] PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997.
[8] REBOUL, O., *Qu'est-ce qu'apprendre*, PUF, Paris, 1980.
[9] Programmes EPS du collège (BO Spécial n°6, 28 août 2008).

1.2.3 Quelles conséquences pour l'enseignement de l'EPS ?

- **Des procédures d'enseignement inscrites sur le long terme car la compétence est une acquisition complexe qui suppose un long temps d'apprentissage (= contre l' « éternel débutant ») :**

- **Des procédures d'enseignement qui utilisent les compétences pour finaliser l'apprentissage et lui donner du sens :**

- **Des procédures d'enseignement qui recherchent la généralisation des acquisitions et visent l'adaptabilité des actions :**

- **Des procédures d'enseignement qui visent la transversalité de acquisitions en « jetant des ponts » d'un cycle à l'autre (= pour ne pas à chaque fois « repartir de zéro ») :**

1.2.4 Les compétences au sein des programmes

Les programmes pour le collège distinguent deux types de compétences, selon la nature des acquisitions :

- **Les compétences propres à l'EPS** qui sont au nombre de quatre au collège :
  - → Réaliser une performance motrice mesurable à une échéance donnée.
  - → Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains.
  - → Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique.
  - → Conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

- **Les compétences méthodologiques et sociales** (en référence avec le socle commun de connaissances) sont également au nombre de quatre :
  - → Agir dans le respect.
  - → Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités.
  - → Se mettre en projet.
  - → Se connaître, se préparer, se préserver.

Bien sûr, il ne serait question d'envisager des séquences d'apprentissage centrées sur l'une ou l'autre de ces types de compétences : c'est toujours autour des actions motrices que doivent s'élaborer les deux types de compétences qui « *s'articulent et interagissent constamment dans la pratique* »[10]. Par exemple l'objectif de socialisation souvent revendiqué en éducation physique et sportive n'est pas à concevoir comme un pré-requis aux apprentissages moteurs, mais il se construit conjointement avec ces apprentissages.

Pour chaque APSA, la combinaison de ces deux types de compétences débouche sur des **compétences attendues**. Par exemple :

- Course d'orientation Niveau 1 : Choisir et conduire un déplacement pour trouver des balises, à l'aide d'une carte, en utilisant essentiellement des lignes directrices simples dans un milieu nettement circonscrit. Gérer l'alternance des efforts.
- Basket-ball Niveau 1 : Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse dans le respect du non contact. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.
- Gymnastique sportive Niveau 1 : Dans le respect des règles de sécurité, concevoir et présenter un enchaînement maîtrisé d'éléments gymniques combinant les actions de « voler, tourner, se renverser ». Juger les prestations à partir d'un code construit en commun.
- Badminton Niveau 2 : Rechercher le gain d'une rencontre en construisant le point, dès la mise en jeu du volant et en jouant intentionnellement sur la continuité ou la rupture par l'utilisation de coups et trajectoires variés. Gérer collectivement un tournoi et aider un partenaire à prendre en compte son jeu pour gagner la rencontre.

Selon les programmes du lycée les compétences sont définies comme « *l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à une situation* », et elles sont organisées selon deux grandes « composantes » :

- une composante **culturelle**, qui concerne particulièrement la signification culturelle de chacune des activités physiques, sportives et artistiques, en relation directe avec la recherche d'efficacité motrice, et qui « *offre aux élèves la possibilité d'acquérir certaines compétences significatives de cette appropriation culturelle* » (programme de la classe de seconde, séries générales et technologiques, arrêté du 31 juillet 2000). Cette composante permet de distinguer cinq compétences :
    - réaliser une performance mesurée à une échéance donnée ;
    - adapter ses déplacements aux différents types d'environnements ;
    - concevoir et réaliser des actions à visée artistique ou esthétique ;
    - conduire un affrontement individuel et/ou collectif ;

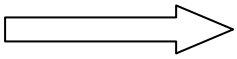
[10] Programmes EPS du collège (BO Spécial n°6, 28 août 2008).

- orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi.

- une composante **méthodologique**, qui concerne surtout « *l'acquisition de méthodes, d'attitudes, de démarches réflexives favorables aux apprentissages* » (ibid.). Cette composante permet de distinguer quatre compétences :

  - s'engager lucidement dans la pratique de l'activité ;
  - se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement ;
  - mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
  - se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif.

1.2.5 Les connaissances



Voir Cours Licence Education et Motricité

1.3 Les contenus d'enseignement

A retenir !

La compétence est un pouvoir d'action et de compréhension sur le réel, stable, appris, finalisé, constitué d'un ensemble d'éléments en interaction dynamique (connaissances, capacités, attitudes), et susceptible d'être applicable à une catégorie de tâches réunies par un problème commun.

Ce concept, très prisé depuis les années 1990, et partagé par plusieurs secteurs de la vie sociale, vise à recentrer la notion d'expertise vers l'idée d'une adaptabilité à des conditions plus ou moins prévisibles. En éducation physique et sportive, les compétences ont aussi été retenues, à l'instar des autres matières d'enseignement, pour signifier que les apprentissages ne doivent pas être leur propre fin, mais sont susceptibles d'outiller le futur adulte, et l'accompagner dans la conduite responsable et autonome de sa vie physique.

La formalisation de plusieurs types de compétences vise à renforcer l'idée que ce qui importe en EPS, ce n'est pas tant de réussir, mais de « *réussir et comprendre* » (J. Piaget, 1974), cette maxime évoquant la construction conjointe de compétences propres à l'EPS (ou culturelles) et de compétences méthodologiques et sociales.

Viser l'apprentissage de compétences en EPS n'est pas sans conséquences sur les façons d'enseigner, c'est-à-dire sur la nature des procédures choisies et mises en œuvre par l'enseignant : ces procédures inscrivent l'apprentissage sur le long terme, elles valorisent l'adaptabilité des actions plus que la reproduction d'un modèle, elles s'attachent à finaliser et concrétiser l'apprentissage en lui conférant un sens, tout en assurant les conditions d'une meilleure cohérence de l'enseignement de l'éducation physique et son articulation avec les autres disciplines.

CM n°3

Déclencher et alimenter l'activité d'apprentissage des élèves → les tâches motrices

(lundi 14 septembre 2009, 9h-12h, Centre Universitaire Condorcet, Licence STAPS 2e année)

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

3.1 Définition

J. Leplat (1980) → « *but à atteindre dans certaines conditions* ». Ce qui spécifie la tâche, c'est donc un but et des conditions particulières d'atteinte de ce but.

J.-P. Famose (1982) → « *une tâche consiste toujours en un aménagement matériel plus ou moins complexe et en une série d'instructions (ou consignes) qui spécifient ce qui doit être fait au regard de cet aménagement matériel* ».

La tâche comporte des contraintes, contraintes qui vont pré-orienter la manière d'agir de celui qui l'effectue et mobiliser d'une façon particulière ses ressources, pour construire de nouvelles acquisitions, ou affiner des apprentissages déjà établis.

La tâche peut être « refusée » par l'apprenant :

La tâche, si elle est acceptée, va déclencher une activité chez le sujet. « *L'activité fait référence à ce que met en jeu le sujet pour satisfaire aux exigences de la tâche* » (J.-P. Famose, 1990) :

Les caractéristiques de l'activité ne sont pas le miroir des caractéristiques de la tâche (→ logique du sujet / logique de la tâche) :

Tâche et situation : concepts très proches, même si la situation fait davantage référence au contexte, c'est-à-dire à l'environnement (affectif, relationnel, matériel, institutionnel) qui accompagne l'accomplissement du but → le concept de situation est préféré par le courant écologique.

A retenir !

« *La perturbation, la contradiction constituent l'élément moteur du développement et des apprentissages* ». Cette citation de J. Piaget (1987) exprime bien l'idée essentielle selon laquelle la notion de contrainte est indissociable des apprentissages. Autrement dit, pour apprendre, l'élève doit être confronté à quelque chose qui résiste. La tâche motrice est justement ce qui permet d'organiser un ensemble de contraintes qui déclencheront et alimenteront l'activité auto-adaptative de l'apprenant. En exerçant une résistance à l'activité du sujet, la tâche va solliciter chez lui la mobilisation de certaines de ses ressources, et lui permettre d'apprendre, par une mise en relation des buts, des moyens, et des résultats de l'action. De proche en proche, il construira alors des réponses de plus en plus élaborées aux problèmes que pose dans l'environnement physique et humain la diversité des APSA.

3.2 Les composantes d'une tâche motrice

Toute tâche motrice peut être vue comme l'assemblage de cinq éléments :

- **la définition d'un but à atteindre** :

- **un aménagement matériel et humain (dispositif)** :

- **des consignes sur l'aménagement matériel et humain** :

- **un ou des critère(s) de réussite** :

- **des critères de réalisation** :

- **des variables didactiques (éventuellement)** :

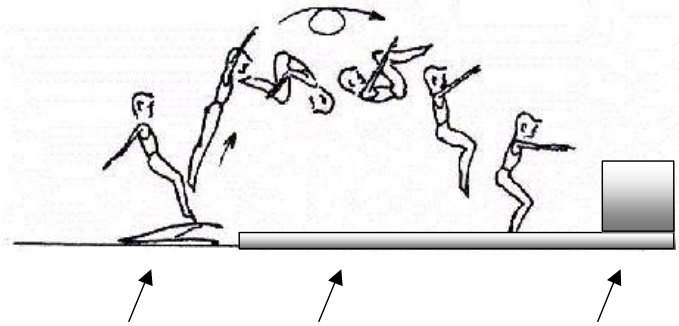
Compétence à construire	Créer et contrôler une rotation transversale aérienne complète.
Contenus à intégrer	- Appliquer les actions et les postures permettant de tourner vers l'avant (blocage de mouvement de translation et poussée excentrique) ; - Transmettre les forces au moyen d'un corps rigide (gainage) ; - Différencier des postures lors d'actions aériennes ; - Se construire un système de repères pour se situer dans l'espace.
But à atteindre	Réaliser un salto avant après 3 ou 4 pas d'élan et impulsion sur tremplin.
Dispositif	**Figurines empruntées au Code UNSS 2001*  **Boc de mousse** (protégeant d'une sur-rotation avant)
Consignes sur l'aménagement	Deux parades obligatoires placées de part et d'autre du tapis. Ne pas dépasser la marque de limite de longueur maximale de course d'élan. Replacer obligatoirement les tapis et le tremplin après chaque passage.
Critère(s) de réussite	Réception stabilisée sur les pieds (1 petit pas autorisé) et proche de l'impulsion (zone de réception délimitée clairement sur le tapis de réception).
Critères de réalisation	- pré-appel long et rasant (permettant une prise d'avance des pieds par rapport au tronc) ; - percuter le tremplin avec les deux pieds, corps aligné et rigide ; - enrouler le dos vers l'avant et le haut (tête rentrée) ; - attraper ses genoux avec les deux mains ; - stabiliser la réception sur jambes semi-fléchies avec regard porté vers l'avant.
Variables didactiques	Difficulté + : réaliser le salto avec une impulsion sur le praticable (enlever le tremplin). Difficulté - : réaliser le salto avec une impulsion sur un mini-trampoline. Remédiations : - pour chercher l'amplitude du salto : placer un obstacle mou à franchir

Tableau : Les composantes d'une tâche motrice en gymnastique sportive

3.3 Types de tâches et nature de l'apprentissage

3.3.1 La classification de Jean-Pierre Famose

J.-P. Famose (1982) distingue trois grandes classes de tâches en fonction de la nature des consignes qui sont ou qui ne sont pas communiquées à l'élève qui réalise la tâche : des tâches définies, semi-définies, et non-définies :

- **tâches définies** :

- **tâches semi-définies** :

- **tâches non-définies** :

3.3.2 La classification de Chantal Amade-Escot → *voir livre*

Les situations de résolution de problème (SRP)

La pédagogie traditionnelle a pour principe de donner les réponses avant de poser les questions. Le cours s'organise sous la forme : leçon → exercice d'application. D'abord la phase d'acquisition, ensuite la phase d'utilisation des connaissances.

Le courant de la pédagogie nouvelle valorise moins la transmission de connaissances, que la façon dont l'enfant les construit ou les reconstruit. Le problème est ici le point de départ, et non l'aboutissement des apprentissages[11]. Dès lors, les questions doivent précéder les réponses dans le processus de construction des connaissances, et surtout, la situation est construite pour renfermer elle-même la clé de l'apprentissage.

Modèle traditionnel de transmission des connaissances

connaissances		questions
leçon	mémoire →	exercices d'application
réponses	répétition	problèmes

Modèle de construction des connaissances des pédagogies dites « actives »

question		réponses
problème	expérimentation →	connaissances
	découverte	

P. Meirieu[12] propose des principes pour construire une situation où l'élève élabore de manière active ses connaissances. C'est à travers la confrontation à un obstacle que s'élaborent les réponses adéquates. Autour de l'élève est organisé un ensemble de contraintes et de ressources lui permettant d'apprendre par lui-même et avec ses propres stratégies. Toute situation de résolution de problème se définit comme une situation où l'élève ne dispose pas, dans son répertoire, de réponse immédiatement disponible qui lui permette de répondre adéquatement au problème posé. Il est donc contraint d'expérimenter des solutions pour construire son savoir, en apprenant « *dans l'interaction de l'action et de la réflexion* » (C. Amade-Escot, 3). Quant à l'enseignant, s'il ne donne pas la solution, il propose, guide et stimule l'activité d'apprentissage individuelle. Le problème est donc la source, le lieu et le critère de l'élaboration du savoir. La pédagogie des situations-problèmes assure à la fois « *l'existence d'un problème à résoudre, et l'impossibilité de résoudre ce problème sans apprendre* » rappelle Philippe Meirieu.

[11] Selon Carl Rogers : « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* » (Liberté pour apprendre, 1972) ; John Dewey : « *Toute leçon doit être une réponse* » (Mon credo pédagogique, 1897) ; Louis Legrand : « *L'explication ne vaut rien sans le besoin qui l'appelle et qui lui donne son sens* » (Pour une pédagogie de l'étonnement, 1969).

[12] MEIRIEU, P., *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, Cahiers pédagogiques n° 262, 1988.

Toujours selon P.Meirieu, trois principales fonctions peuvent être associées aux situations de résolution de problème :

- **Une fonction érotique** car les SRP suscitent une énigme qui génère le désir d'apprendre : « *Le rôle du maître étant de faire émerger le désir d'apprendre, sa tâche est de faire du savoir une énigme. En « livrant le secret », le maître ne permettra pas la compréhension et lèvera le désir. Il ne faut pas donner ce que l'élève peut trouver lui-même (pédagogie bavarde). Il faut donc lever un coin du voile, mais un coin seulement pour ne pas démobiliser le sujet* » (ibid.). Les situations de résolution de problème correspondent donc un peu à la « *pédagogie du secret* » telle qu'elle est mise en valeur par O. Reboul[13].
- **Une fonction didactique** car les SRP favorisent l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Nous avons notamment déjà expliqué qu'elles sont particulièrement efficaces pour amener les apprenants à modifier leurs représentations préalables (voir encadré précédent).
- **Une fonction émancipatrice** car les SRP facilitent l'élaboration progressive de procédures efficaces de résolution de problème (objectif de méthode). *« L'avantage principal de la pédagogie par résolution de problème est de développer chez tous les élèves des méthodes et des stratégies d'apprentissage, qui sont autant de capacités générales applicables à un très grand nombre de situations. Cette capacité est essentielle à l'homme moderne et constitue un des buts fondamentaux de la pédagogie actuelle* » (R. Champagnol[14]). En d'autres termes, grâce aux situations de résolution de problème, on apprend aussi autre chose que ce que l'on apprend.

3.3.3 Notre classification des situations d'apprentissage

Nous proposons une autre classification des tâches en éducation physique et sportive :

- **Situation d'imitation** pour reproduire un modèle gestuel :
- **Situation de lecture** pour choisir une réponse motrice adaptée à l'environnement physique et humain
- **Situation d'émergence** par aménagement du milieu pour construire une nouvelle coordination :
- **Situation de répétitions** pour affiner, stabiliser une habileté, ou pour développer des qualités physiques :

Force est de reconnaître qu'aujourd'hui, au moins dans les discours, certains types de tâches sont privilégiées (les tâches semi-définies, les situations de résolution de problème), car elles respectent les principes fondateurs des pédagogies dites actives, celles qui rendent l'élève acteur de ses apprentissages :

[13] REBOUL, O., *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984.

[14] CHAMPAGNOL, R., *Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problème*, Revue Française de Pédagogie n° 28, 1976.

Mais attention : toutes les classes de tâches peuvent être, tour à tour, retenues et mises en œuvre. Le choix pertinent de tel ou tel type de tâche est inspiré par la nature des transformations motrices, affectives ou cognitives envisagées, ainsi que par les caractéristiques des apprenants.

A retenir !

L'habileté motrice que l'élève construit peu à peu dans sa confrontation à la tâche n'est que la partie émergée de l'iceberg, car apprendre consiste surtout à réaménager ses processus cognitifs et à transformer ses représentations (courant cognitif), ou encore à modifier le paysage des attracteurs, c'est-à-dire les coordinations préférentielles (courant dynamique). Les types de tâches motrices que nous avons distingués ne sollicitent pas la même activité d'apprentissage, et donc pas les mêmes mécanismes (répétition, imitation, raisonnement, induction et/ou déduction, prise de conscience, etc.) chez celui qui apprend. Dès lors, même si le résultat final et immédiatement observable peut sembler identique, d'un type de tâche à l'autre, l'apprentissage n'est pas le même, car l'enfant apprend toujours autre chose que ce qui est appris au sens de la réponse spécifique à une situation. En d'autres termes, il existe des transformations inobservables consécutives à l'activité de l'élève face à la tâche, transformations qui diffèrent selon le type de tâche auquel il est confronté. Certaines de ces transformations concernent des méthodes pour apprendre, méthodes applicables à un très grand nombre de situations. Comme le postule A. Hébrard[15] en effet, « *ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* ».

L'essentiel dans l'acte d'apprendre en EPS n'est donc pas de construire des réponses spécifiques d'une tâche, ni même d'une catégorie de tâches, mais plutôt de réorganiser de façon différente ses ressources, et apprendre à les gérer, pour un jour, comme Fosbury, « *tourner le dos à la technique* » (A. Hébrard, 2003).

3.4 Les qualités des tâches motrices

- **Des tâches cohérentes** qui s'insèrent dans un projet à court (= la séance), moyen (= le cycle), et long terme (= l'année, le cursus) :

[15] HEBRARD, A., *L'éducation physique et sportive : réflexions et perspectives*, Coédition Revue STAPS et Editions Revue EPS, Paris, 1986.

- **Des tâches pertinentes** :

Deux écueils sont à prévenir : 1- des tâches trop faciles qui démobilisent l'élève et qui ne sollicitent pas ses ressources d'une manière suffisamment importante pour engager des transformations (l'apprentissage nécessite une phase de déséquilibre, de déstabilisation, pour susciter un nouvel état d'équilibre, un dépassement du mode de fonctionnement actuel, une nouvelle adaptation) ;

2 - des tâches trop difficiles eu égard aux possibilités des élèves : d'une part ces tâches ne provoquent pas de transformation des conduites parce que leurs exigences dépassent les capacités d'appropriation de l'élève, d'autre part elles s'accompagnent d'une chute de la motivation et du désir d'apprendre.

La construction de tâches pertinentes se heurte à trois grandes difficultés :

- il faut apprécier avec acuité les ressources des élèves
- il faut manipuler précisément et rigoureusement les exigences objectives des tâches
- il faut prendre en compte l'hétérogénéité

La demande des tâches motrices : difficulté, complexité, intensité et perception du risque

On entend par **demande de la tâche** le niveau et la nature des ressources mobilisées par les contraintes de la tâche. La demande détermine ce que J.-P. Famose[16] appelle « *la nature de la tâche* », celle-ci faisant référence « *aux ressources particulières que l'enfant ou le sportif doivent mettre en œuvre pour réussir une tâche donnée* ».

La difficulté correspond au niveau de sollicitation des ressources bio-informationnelles sur le plan du contrôle du mouvement (en relation avec la grandeur d'erreur permise).
Ainsi en basket-ball, il est plus difficile de marquer un panier à 3 points à 6m25 de la cible, qu'un panier à 2 points en position préférentielle dans la raquette.

La complexité correspond au niveau de sollicitation des ressources bio-informationnelles sur le plan de la sélection, de l'organisation, et du déclenchement du mouvement.
Ainsi en basket-ball, une tâche de 3 contre 3 sur tout le terrain est moins complexe qu'une tâche de 5 contre 5 sur le même espace, car en augmentant la densité des joueurs, il est beaucoup plus difficile pour l'élève (surtout s'il est jeune) de « faire le tri » entre les informations pertinentes et celles qui ne sont pas utiles pour choisir et agir avec efficacité.

Ces deux critères déterminent la charge mentale de la tâche (Welford, 1977).

L'intensité correspond au niveau de sollicitation des ressources bio-énergétiques.

[16] *Apprentissage moteur et tâches mot*rices, Revue Sport et Sciences, 1982.

Pour reprendre l'exemple précédent, une tâche de 3 contre 3 sur tout le terrain est en revanche généralement plus intense qu'une tâche de 5 contre 5. En course de durée, une tâche de 4 intervalles de 3 minutes à 70% de sa Vitesse Maximale Aérobie (VMA) est moins intense qu'une tâche de 4 intervalle de 3 minutes à 90% de sa VMA.

Ce critère détermine la charge physique de la tâche.

Néanmoins, ces trois critères nous semblent insuffisants pour caractériser avec rigueur la demande d'une tâche. En effet, les enseignants d'EPS remarquent souvent qu'en gymnastique sportive, les élèves ne présentent pas les mêmes conduites sur un saut de lune selon l'aménagement matériel : plate-forme, cheval en long ou en large, ou obstacle en mousse. Pourtant, la difficulté de la tâche est approximativement la même, du point de vue de la coordination, de la dissociation, et de l'équilibre des mouvements. Mais la situation avec cheval en long sollicite beaucoup plus les ressources psychoaffectives du jeune pratiquant, notamment l'acceptation du risque subjectif et la gestion de ses émotions. C'est pourquoi nous proposons de rajouter un quatrième critère pour caractériser les tâches motrices sur le plan de la sollicitation des ressources psychoaffectives : **la perception du risque**, qui détermine la charge affective de la tâche (audace, contrôle émotionnel).

Chacune de ces notions peut être précisée par quatre qualificatifs: il est en effet possible de parler de difficulté (ou de complexité, ou d'intensité, ou de risque) objective, relative, perçue, ou estimée.
La difficulté **objective** renvoie aux contraintes objectives, aux exigences de la tâche (informations à prendre en compte, vitesse de présentation des stimuli, temps pour prendre une décision, etc.).
La difficulté **relative** renvoie aux contraintes objectives rapportées aux ressources du sujet (en gymnastique, une tâche de salto avant réception assis sur tapis surélevés peut être facile pour un élève de troisième ayant bénéficié de plus de deux cycles dans l'activité, mais difficile pour un élève de sixième qui débute son premier cycle).
La difficulté **perçue** est une construction subjective (une représentation) qui renvoie à la façon dont le sujet perçoit la difficulté de la tâche après sa réalisation effective.
La difficulté **estimée** est une construction subjective qui renvoie à une évaluation a priori de la difficulté d'une tâche (une tâche de sortie échappe au-dessus d'une fosse à la barre fixe est assez facile techniquement, mais elle est souvent perçue comme très difficile, même chez des gymnastes « débrouillés »).

- Des tâches **dont le but est clairement identifiable** :

Rendre le but clairement identifiable par l'élève suppose trois grandes caractéristiques pour les interventions de l'enseignant : → « éviter les longs discours » :

→ utiliser à bon escient la démonstration :

→ matérialiser le but à atteindre au moyen d'un aménagement de l'environnement :

- **Des tâches attrayantes**, c'est-à-dire pertinentes, raisonnablement nouvelles et variées, authentiques, dont le but est clairement matérialisé, et si possible ludiques.

A retenir !

La tâche est ce qui permet de construire la filiation entre contraintes - mobilisation des ressources - développement de ces mêmes ressources et amélioration des conduites motrices. Mais cette filiation, caractéristique de l'apprentissage en éducation physique et sportive, n'est ni « magique », ni « automatique » : ne pouvant se décréter, elle suppose des conditions inspirant les interventions de l'enseignant. Dans cette perspective, il est possible de caractériser l'enseignant d'EPS comme un expert en aménagement de contraintes dans l'environnement physique et humain, expertise qui s'exprime dans sa capacité à construire des tâches possédant un certain nombre de qualités : cohérence, pertinence, clarté du but, et attrait. Concernant cette dernière qualité, qui prédispose à l'éveil et à l'entretien de la motivation intrinsèque chez l'élève, les tâches gagneront à être raisonnablement difficiles et nouvelles, authentiques, concrètes, et si possible ludiques.

CM n°5

Animer, communiquer et organiser → style d'enseignement et gestion des groupes, du temps, de l'espace, du matériel

(mardi 21 septembre 2009, 8h00-10h00, Centre Universitaire Condorcet, Licence STAPS 2e année)

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

La leçon est préparée, il lui faut maintenant se confronter avec la réalité des interactions, et l'enseignant doit entrer en scène ! Nous aborderons dans ce chapitre le type de relations que l'enseignant va privilégier avec ses élèves, sa façon de communiquer, mais aussi des questions plus « organisationnelles » : gestion des groupes, du temps, de l'espace, du matériel. Ces questions concernent davantage la pédagogie, que nous définirons comme une réflexion et une pratique concernant les aspects relationnels entre l'enseignant et ses élèves, ou entre les élèves entre eux, à des fins de régulation de ces aspects relationnels[17].

4.1 Le style d'enseignement

= Forme de relation que l'enseignant va privilégier, consciemment ou inconsciemment, avec ses élèves. Ce style aura des répercussions sur la fécondité des apprentissages, mais aussi sur la nature de ces apprentissages, certains styles favorisant plus ou moins l'autonomie et la responsabilisation des élèves.

Une célèbre étude en psychologie sociale, menée en 1947 par Lippit et White apporte des éléments intéressants susceptibles d'appuyer le choix d'un style d'enseignement. Elle portait sur le style de commandement dans un groupe, et distinguait trois types de leadership : autoritaire, démocratique, et laisser-faire.

Cette expérience met en évidence qu'un style de commandement produit un certain type de **climat social**. Elle apporte des arguments en faveur d'un style d'enseignement plutôt démocratique, style caractérisé par le souci d'expliquer, d'impliquer, parfois de négocier, et par la volonté d'élargir progressivement l'espace de liberté laissé aux élèves, espace autorisant le partage des responsabilités, la dévolution de rôles et l'exercice d'une autonomie d'action.

[17] Notons que compte-tenu de l'extension du concept, cette définition est restrictive : dans le langage courant en effet, la pédagogie est plutôt vue comme l' « *ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents* », ou comme une « *aptitude à bien enseigner* » (Larousse, 2002).

G. Carlier et J. Brunelle (1998) proposent de caractériser ainsi l'enseignant soucieux d'établir une relation éducative positive avec ses élèves : des enseignants passionnés, encourageants, qui s'affirment, qui aiment les élèves, qui ne jouent pas aux jeunes mais qui dialoguent avec, qui écoutent, qui créent des liens significatifs, qui guident et pointent des pistes, et qui confient des responsabilités.
Nous ajoutons :

Il nous semble judicieux de procéder, de la sixième à la terminale, à une augmentation progressive et raisonnée de l'espace de liberté laissé aux élèves pendant la séance d'éducation physique et sportive.

Néanmoins, un style plus autoritaire est parfois tout à fait légitime → questions de sécurité.

Enfin, nous souhaitons insister sur l'idée selon laquelle l'enthousiasme, comme l'indifférence et l'apathie, sont contagieux.

A retenir !

L'enseignement de l'éducation physique et sportive ne peut faire l'économie de la relation pédagogique, relation éminemment psychosociale, et génératrice d'affects. Le style d'enseignement, en caractérisant cette relation, détermine le climat et l'ambiance de travail qui règnent dans la classe. Ce style entretient des liens avec l'efficacité et la nature des apprentissages, la dynamique du groupe classe, la motivation et l'estime de soi des élèves, et même avec la question des finalités. Car entre un style « autoritaire », « laisser-faire », ou « démocratique », c'est un peu le choix d'un type d'homme pour demain qui se joue. Des hommes conformistes, dépendants, apathiques, voire agressifs, ou des hommes faisant jouer leur liberté d'action en pleine responsabilité, capables de réciprocité dans leurs relations avec les autres, et poursuivant volontairement une pratique physique au-delà des murs de l'école.

Sans chercher ni à intimider ni à séduire, l'enseignant doit s'imposer, et préserver son autorité. Mais préservation de l'autorité, cela ne signifie pas autoritarisme. Tout en conservant le contrôle de sa classe, l'enseignant adoptera un style plutôt « démocratique » ou « coopératif », style

prenant en compte les besoins des élèves, et respectant des principes de confiance réciproque, d'explication, de délégation, d'élargissement des choix possibles, voire de négociation, sans jamais renoncer à faire respecter des règles qui auront été préalablement expliquées. Pour autant, cette prise de position étant très générale, une attitude pragmatique doit prévaloir, une des caractéristiques d'un enseignement efficace étant de savoir varier son style. Ainsi, selon les classes, les objectifs, les activités, voire sa personnalité, l'enseignant adaptera son style d'enseignement à des conditions singulières d'interaction. Il n'existe pas de style idéal, paré de toutes les vertus, à adopter absolument, et en toutes circonstances.

4.2 La communication et la présentation des informations

L'enseignement débute généralement par l'activité orale d'un professeur, qui communique des informations à ses élèves.

Nous retiendrons huit grands principes devant accompagner la communication des informations :

- **réunir** les enfants, **se placer devant eux** de façon à être vu par tous, **balayer du regard** l'ensemble du groupe régulièrement, et ne commencer la présentation que lorsque tous les élèves sont attentifs ;
- **communiquer des informations claires**,

:

- **ces informations sont concises et sélectionnées**

- **mettre l'accent sur ce qui est essentiel**

- **distribuer les informations dans le temps**

- **utiliser autant que possible l'oral, l'écrit (consignes au tableau), la démonstration, ou encore l'image (dessins, schémas, photographies, enregistrement vidéo…).**

- **impliquer les élèves**,

- **donner un signal de départ stimulant**, afin d'inciter à l'action.

4.3 Faut-il démontrer ?

Cinq caractéristiques importantes concernant la démonstration (Gould et Roberts, 1981) :

-
-
-
-
-

La démonstration n'est pas la référence ultime autour de laquelle l'enseignant doit construire toute sa pédagogie, ni une procédure sclérosante à éliminer définitivement.

Importance d'une « démonstration action » pour faire comprendre aux élèves le but de la tâche.

Mais attention à ne pas donner la solution dans les tâches ou l'élève est censé les expérimenter (SRP notamment).

4.4 Le placement de l'enseignant

Le principe général sous-jacent à un placement correct de l'enseignant est de conserver à tout moment le contrôle de la classe (→ sécurité).

Voir et être vu : voici ce qui doit inspirer le placement de l'enseignant.

Importance aussi pour les démonstrations :

4.5 L'organisation de la classe, des groupes, du temps, et du matériel

4.5.1 L'organisation de la classe

L'organisation de la classe correspond à la façon dont les élèves se placent et se déplacent lors de la confrontation à une tâche. Ces placements et ces déplacements sont plus ou moins géométriques, plus ou moins libres, plus ou moins directement exposés au regard de l'enseignant et des autres élèves.

Les types d'organisation présentent chacun des avantages et des inconvénients, qui portent sur huit principales dimensions :

-
-
-
-
-
-
-
-

Globalement, il est possible de distinguer quatre principaux types d'organisation de la classe :

- les formations géométriques :

- la formation dispersée :

- les circuits ou parcours : ils sont constitués de tâches qui s'enchaînent les unes aux autres, selon un trajet défini à l'avance, trajet si possible facilement repérable. Ils peuvent être :

  →

  →

  →

- les ateliers : plusieurs tâches sont organisées dans l'espace de travail, et les élèves se répartissent sur chacune de ces tâches, de façon à les répéter plusieurs fois. Trois formes d'organisation par ateliers peuvent être distinguées :

  →

  →

  →

  Le travail par ateliers favorise le temps d'engagement moteur, l'utilisation optimale de l'espace et du matériel disponible, l'autonomie, l'entraide mutuelle entre élèves, ainsi que l'individualisation des feedback de l'enseignant, mais il rend la surveillance, le contrôle de la classe, et le respect des consignes de sécurité plus difficiles. Il peut être organisé dans toutes les APSA, mais on le retrouve très souvent en gymnastique, en musculation, ou dans les sports collectifs.

Les choix relatifs à l'organisation de la classe n'obéissent à aucune règle établie a priori. Selon le nombre, l'âge, et les motivations des élèves, selon l'ambiance et la dynamique de la classe, mais aussi selon les activités, le matériel disponible, ou encore les objectifs retenus, certains types d'organisation seront préférables à d'autres. Surtout, l'enseignant ne se laissera pas enfermer par des solutions uniques : au sein d'une même séance, il est souvent souhaitable d'alterner différents types de formation.

Alterner les formes d'organisation de la classe : un exemple en gymnastique
(classe de 3e, 6e séance du cycle)

1) Eveiller, informer, impliquer : les élèves sont réunis assis en formation déployée devant le professeur.

2) S'échauffer :
- les élèves courent dans tout l'espace disponible en formation dispersée,
- ils enchaînent différentes formes de déplacement autour du praticable en formation en carré,
- ils effectuent des mobilisations articulaires en déploiement sur le praticable, devant l'enseignant qui démontre les exercices à reproduire,
- ils se déplacent en trois vagues successives d'un bout à l'autre du praticable en effectuant des formes de déplacements inhabituels (sautillés en gainage, sauts de lapin, marche quadrupédique, etc.),
- ils effectuent des étirements musculaires en dispersion sur le praticable ;
- ils terminent l'échauffement par un petit circuit où s'enchaînent des tâches permettant de « réviser » des éléments simples déjà maîtrisés, et préparatoires au thème de la séance (par exemple des rotations avant sur les agrès, si le thème de la séance porte sur le salto avant).

3) Enseigner et apprendre : un travail par ateliers est organisé :
- trois ateliers renversement sur les mains,
- trois ateliers rotations avant,
- trois ateliers rotations arrières,
- et un atelier sur le praticable permettant de travailler et de répéter son enchaînement.

4) Récupérer, faire le bilan, se projeter dans le futur :
- les élèves sont répartis en dispersion sur le praticable, et sur une musique douce, l'enseignant propose des exercices de relaxation et d'imagerie mentale ;
- les élèves sont réunis en déploiement devant l'enseignant pour faire le bilan et envisager le future séance.

4.5.2 La constitution des groupes

En éducation physique et sportive, et davantage que dans les autres matières d'enseignement, des groupes plus restreints que le groupe-classe sont souvent constitués.

Plusieurs études attestent du rôle moteur des interactions sociales dans le développement de l'enfant :

Pourquoi constituer, en EPS, des groupes plus petits que le groupe classe ? Les sous-groupes permettent généralement de « *multiplier les sites de travail* » (D.Hauw, 111), et présentent des avantages et des inconvénients qui portent sur les dimensions suivantes :

▪

-
-
-
-
-

Deux grands types de groupes peuvent être distingués en EPS : les groupes **homogènes**, et les groupes **hétérogènes**.

Quatre grands critères permettant de constituer des types particuliers de groupes homogènes :

- Des **groupes de morphologie ou de poids**
- des **groupes de niveau**.
- des **groupes de besoin**
- des **groupes non mixtes**

Il n'existe aucune solution définitive et parée a priori de toutes les vertus. Selon les objectifs et les contingences de l'enseignement, des formes particulières de groupement seront, à certains moments, préférables à d'autres.

4.5.3 La gestion du temps

La quantité de travail, la pratique, la répétition sont incontestablement des conditions incontournables pour apprendre. C'est une condition partagée par les théories de l'apprentissage moteur : toutes soulignent la nécessité de pratiquer pour transformer ses conduites motrices.

A propos du temps en EPS, M. Piéron (1992) évoque un « *effet entonnoir* » selon lequel entre le temps total disponible imparti par l'institution (le temps programme), et le temps passé à pratiquer (le temps d'engagement moteur), il se produit une restriction considérable. Cette restriction a deux grandes origines :

-
-

Une gestion éclairée du temps en éducation physique et sportive suppose que l'enseignant rassemble les conditions autorisant une optimisation du temps d'engagement moteur et du temps passé à la tâche. A cette fin, ces quelques pistes pourront inspirer les interventions de l'enseignant :

-
-
-
-
-
-
-
-

-
-
-
-
-
-

4.5.4 L’organisation de l’espace et du matériel

L’organisation de l’espace et du matériel est intimement liée à l’organisation de la classe et à la constitution des groupes. Cette organisation respectera les cinq grands principes suivants :

-
-
-
-
-

A retenir !

L'enseignant d'éducation physique et sportive anime, organise, met en œuvre, conduit sa leçon. Cette conduite procède à la fois d'une préparation préalable et d'adaptations en temps réel, car la leçon est « *un instant de vie intense* » (P. Seners[18]). En cela, chaque leçon est unique.

La communication des informations et la mise en oeuvre de modalités particulières d'organisation n'ont pas de valeur en soi : elles sont au service de l'apprentissage des élèves, et de la préservation de leur intégrité physique :

- **La présentation des tâches et la démonstration visent la compréhension du but à atteindre et l'intégration des consignes de sécurité, en même temps qu'elles permettent d'interagir positivement avec la motivation des élèves et leur envie de réussir.**
- **Le placement de l'enseignant vise à assurer une surveillance et un contrôle permanent de la classe, en plus d'être la condition d'une observation de qualité des conduites motrices manifestées par les élèves, observation qui constitue un préalable nécessaire à des interventions opportunes réalisées en temps réel (feedback notamment).**
- **L'organisation de la classe vise à offrir à tous un temps d'engagement moteur suffisant, tout en permettant l'individualisation du travail, une pratique en toute sécurité (physique et affective), et éventuellement la sollicitation de démarches autonomes chez l'apprenant.**
- **La constitution des groupes vise l'instauration d'interactions sociales positives favorables à l'apprentissage, la participation de tous, et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée auprès des sous-groupes constitués.**
- **L'organisation du temps vise surtout à optimiser le temps d'engagement moteur et le temps passé à la tâche : les élèves doivent pouvoir disposer de temps pour répéter, éventuellement comprendre leurs actions, et apprendre.**

Contre ceux qui attendent des réponses péremptoires et définitives, nous retenons plutôt cette citation de P. Meirieu[19] : « *il n'est de bonne pédagogie que dans l'éclectisme méthodique : éclectisme parce que le chemin unique sélectionne toujours ceux qu'il fait réussir ; méthodique parce que la diversité, ce n'est pas l'incohérence* ». Même principe concernant l'organisation de la classe, des groupes, du temps, de l'espace et du matériel : aucune solution unique ne se dégage, mais plutôt des réponses diverses, choisies, réfléchies, et adaptées aux élèves, aux activités, aux objectifs, aux lieux de pratique, aux moments de l'acte pédagogique.

[18] SENERS, P., *La leçon d'EPS*, Vigot, Paris, 2e édition, 2002.

[19] MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985.

CM n°5

Observer et réguler l'activité de l'apprenant → les réactions à la prestation de l'élève

(lundi 2 novembre 2009, 14h00-17h00, Centre Universitaire Condorcet, Licence STAPS 2e année)

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

Enseigner ne peut se concevoir comme le seul déroulement d'un programme d'intervention construit à l'avance. Prendre en compte des informations de retour, les traiter, décider d'un plan d'action, et mettre en oeuvre une nouvelle intervention, voilà une démarche générale qui concerne certes l'élève dans la conduite de ses apprentissages, mais aussi le maître dans la gestion de son enseignement. La régulation, définie par le Petit Robert (1993) comme « *le fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe* » concerne cette démarche. Elle autorise l'adaptation en temps réel, et permet ainsi de faire face à l'imprévu. Mais avant d'intervenir, il faut d'abord observer les conduites motrices des apprenants.

Fiche d'observation en vélo tout terrain

Catégorie de situations : Les descentes

Position sur le vélo	Freinage	Direction du regard	Trajectoires
Reste assis, les pieds en dehors des pédales	Freine avec les pieds sur les côtés du vélo	Regarde devant et regarde ses pieds	Trajectoires non maîtrisées
Reste assis, les pieds sont sur les pédales	Freinage brusque, « par à-coup », quatre doigts sur la poignée, et provoquant des chutes	Regarde surtout l'espace proche (roue avant)	Trajectoires uniformes : toujours en ligne droite
Décolle les fesses de la selle, mais corps trop sur l'avant et/ou pas équilibré	Freinage deux doigts efficace mais encore des dérapages de la roue arrière	Regarde plusieurs mètres devant le vélo pour anticiper	Trajectoires variées : contourne les obstacles, anticipe les ornières
Position « jockey » avec équilibre du corps et recul du centre de gravité	Freinage deux doigts puissant sans déraper et adapté à la pente et aux trajectoires	Regard « caméléon » : alterne regard devant la roue avant et regard plusieurs mètres à l'avant	Trajectoires variées + techniques de franchissement d'obstacles (sauts)

A retenir ! : l'observation des conduites motrices des enfants et des adolescents est un préalable complexe et indispensable à toute les formes de régulation en éducation physique et sportive. Devant la masse et la simultanéité des informations auxquelles il est confronté, l'enseignant doit sélectionner les informations pertinentes, c'est à dire celles qui sont heuristiques pour rendre compte des réussites et des erreurs chez celui qui apprend. Pour répondre au postulat d'une cohérence interne du sujet, l'expertise de l'observateur se joue surtout dans sa capacité à aller au-delà du visible afin d'émettre des hypothèses permettant d'expliquer et de comprendre les réalisations des apprenants. Néanmoins, ces tentatives d'explication constitueront toujours une forme de pari car aucune preuve n'est disponible sur les relations entre les conduites et leurs interprétations.

5.2 Les rétroactions informationnelles : le feedback

Définition du feedback :

5.2.1 Le délai : quand le feedback ?

Le feedback peut être communiqué pendant l'activité de l'élève, immédiatement après cette activité, ou encore plus tard. Parfois, il est même préférable de ne pas intervenir.

- Pendant l'activité de l'élève :

- Rapidement après l'activité :

- Plus tard :

- Parfois il est préférable de ne pas intervenir :

5.2.2 Fonctions et formes du feedback : à quoi sert le feedback ? quel type d'informations communiquer ?

Ce paragraphe présente conjointement les formes et les fonctions du feedback car ce qui donne du sens aux informations de retour sur la prestation des apprenants, ce sont les effets recherchés de ces informations. Autrement dit, selon l'objectif recherché, certaines formes de rétroactions informationnelles seront privilégiées, chacune transmettant un message différent.

Le feedback présente trois principales fonctions : renseigner sur l'atteinte du but (connaissance des résultats), décrire la prestation (connaissance de la performance), et relancer la motivation de l'élève.

- La connaissance des résultats (CR) → renseigner sur l'atteinte du but :

Cette intervention prend trois principales formes : 1)

2)

3)

- La connaissance de la performance (CP) → décrire la performance :

Cette intervention prend quatre principales formes : 1) une prescription :

2) une description :

3) une combinaison description / prescription :

3) un questionnement :

- Relancer et entretenir la motivation de l'élève : effet favorable indirect pour l'apprentissage par une action positive envers la persistance dans l'activité

Cette intervention prend deux principales formes : 1)

2)

5.2.3 Les supports du feedback : qu'est-ce qui véhicule les informations rétroactives ?

Le feedback peut être véhiculé de différentes façons :

- grâce à un message verbal :

- grâce à une démonstration :

- grâce à des fiches d'observation :

- à l'aide de la vidéo, de schémas, ou d'autres supports visuels :

- grâce à des sons :

5.2.4 Le suivi du feedback : que faire après ?

5.2.5 Feedback et théories de l'apprentissage moteur

Les rétroactions informationnelles à la prestation de l'élève sont perçues différemment par les approches théoriques qui tentent de modéliser l'apprentissage :

- Pour le béhaviorisme, le feedback est envisagé comme un renforcement : son rôle est de consolider le lien entre le stimulus et la réponse lorsque ce lien correspond à la réponse correcte attendue.

- Pour le cognitivisme, le feedback est une procédure au centre des processus d'analyse de la prestation et de correction des erreurs. Son efficacité dans l'aide à l'apprentissage moteur s'explique surtout par son rôle positif envers la boucle de rétroaction qui permet de comparer la réponse attendue à la réponse juste. Le feedback est essentiel car il intervient favorablement envers les processus liés aux connaissances (du résultat, de la performance).

- Pour les théories écologiques, le feedback est beaucoup moins fécond pour aider celui qui apprend car ce dernier peut transformer ses conduites sans faire appel à des processus cognitifs conscients de régulation. C'est surtout l'aménagement adéquat du milieu et la pratique qui sont censés faire émerger les prestations souhaitées. Pour autant, le feedback n'est pas abandonné : ses fonctions affectives et motivationnelles restent valables, et sa fonction didactique persiste, même si ce ne sont pas les mêmes processus qui sont favorisés. Ainsi pour D.Delignières[20] et l'approche dynamique, « *le feedback nous*

[20] DELIGNIERES, D., *A propos de la théorie des systèmes dynamiques : Quelques idées neuves sur l'apprentissage moteur*, Revue EPS n°274, 1998.

apparaît représenter une aide fondamentale l'apprentissage, notamment dans les tâches de compétition. Cependant le feedback doit porter sur des variables pertinentes, c'est-à-dire les variables collectives ou paramètres d'ordre résumant la coordination ». Dans cette perspective, les rétroactions informationnelles porteront sur des repères macroscopiques et pourront être accompagnées de consignes métaphoriques « *évoquant de manière imagée la coordination à apprendre* »[21].

A retenir ! : « *Ceux qui ne peuvent se rappeler l'expérience sont condamnés à la répéter* » (Santayana, cité par E. Morin[22]). L'un des rôles de l'enseignant est d'aider l'élève à « se rappeler » son expérience. A cette fin, il dispose d'une procédure efficace : le feed-back. Celui-ci favorise en effet la démarche d'apprentissage de l'élève, soit directement en optimisant la connaissance des résultats de son action, soit indirectement en intervenant positivement sur sa motivation (persévérance, sentiment positif de compétence). Mais pour que ce feedback soit efficace, il devra réunir certaines des caractéristiques suivantes :

- **le feedback est une procédure d'enseignement qui fait suite à une observation rigoureuse centrée sur des éléments pertinents de l'action ;**
- **il est surtout nécessaire lorsque les informations intrinsèques (celles disponibles par le sujet lui-même) sont insuffisantes pour guider efficacement l'apprentissage.**
- **l'enseignant communique régulièrement et équitablement des feedback aux élèves, afin de les informer sur la qualité de leur prestation comparativement à l'objectif fixé ;**
- **le feedback fournit des informations sélectionnées, peu nombreuses (centrées sur ce qui organise principalement la conduite), et facilement compréhensibles par les élèves, afin de les aider à focaliser leur attention sur les conditions favorables à la progression ;**
- **le feedback intervient assez rapidement après l'action (afin d'éviter à une autre activité mobilisant de l'attention de s'intercaler entre un mouvement et son feedback) ;**
- **varier ses feedback, pour les adapter à la nature des transformations visées (préférer les feedback prescriptifs pour les habiletés fermées, et interrogatifs pour les habiletés ouvertes), tout en évitant de trop systématiquement donner les solutions (principe des pédagogies actives) ;**
- **alterner les supports du feedback (verbal, visuel, sonore, kinesthésique…) tout en privilégiant ceux auxquels les élèves sont les plus sensibles ;**
- **communiquer aussi bien des feedback individualisés (destinés à un seul élève), que collectifs (destinés à tout ou partie du groupe : bilans intermédiaires ou de fin de séance) ;**

[21] DELIGNIERES, D., TEULIER, C., NOURRIT, D., *Approche dynamique de l'apprentissage des coordinations motrices : un point sur les recherches actuelles*, Revue EPS n°322, 2006.
[22] MORIN, E., *Pour sortir du vingtième siècle*, F.Nathan, Paris, 1981.

- **donner à l'apprenant la possibilité d'effectuer une nouvelle répétition après communication du feedback ;**
- **trop de feedback tue le feedback ! Le feedback atténué est un principe à retenir (la fréquence des rétroactions diminue progressivement avec l'apprentissage), sans oublier que parfois, il est préférable de ne pas intervenir ;**
- **la formule idéale consiste à organiser des modalités d'interactions sociales permettant aux élèves de s'échanger des feedback entre-eux (principe de l'enseignement mutuel ou réciproque).**

5.3 Les autres formes de régulation

5.3.1 Utiliser des variables didactiques

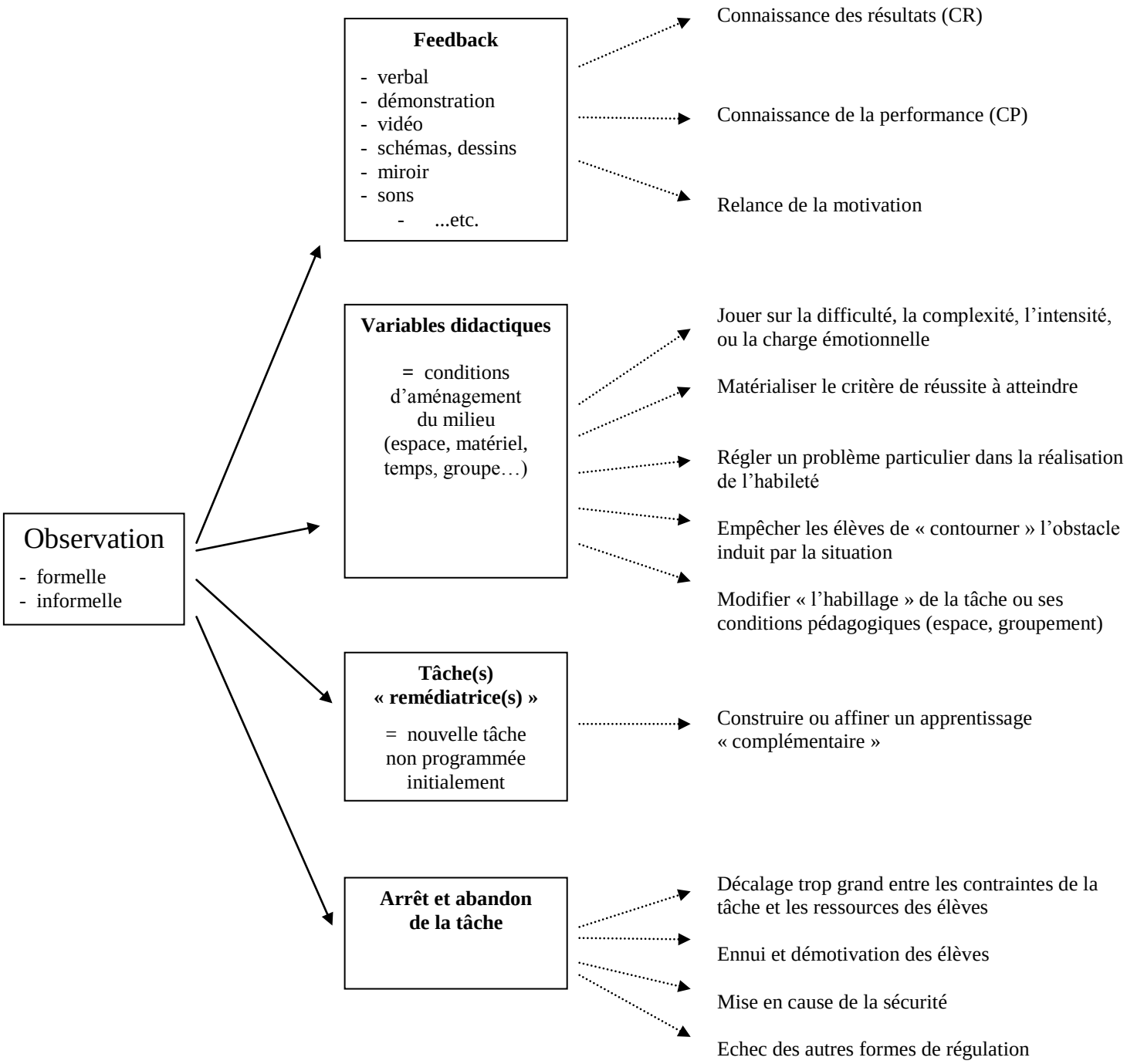
Les variables didactiques sont des « *paramètres incluant les conditions d'aménagement de l'environnement sur lesquels l'enseignant peut agir, en fonction de ses objectifs, afin d'adapter le travail proposé à la réalité et aux possibilités d'action des élèves* » (B. Boda, M. Récopé[23]). Ils ne changent pas la nature de la tâche, mais permettent de remplir tout ou partie des fonctions suivantes :

5.3.2 Inventer et appliquer une tâche « remédiatrice »

5.3.3 Arrêter la tâche et passer à la suivante

[23] BODA, B., RECOPE, M., *Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS*, Revue EPS n°231, 1991.

Les réactions à la prestation de l'élève


Observation
- formelle
- informelle
Feedback
- verbal
- démonstration
- vidéo
- schémas, dessins
- miroir
- sons
- ...etc.
Connaissance des résultats (CR)
Connaissance de la performance (CP)
Relance de la motivation
Variables didactiques
= conditions d'aménagement du milieu (espace, matériel, temps, groupe…)
Jouer sur la difficulté, la complexité, l'intensité, ou la charge émotionnelle
Matérialiser le critère de réussite à atteindre
Régler un problème particulier dans la réalisation de l'habileté
Empêcher les élèves de « contourner » l'obstacle induit par la situation
Modifier « l'habillage » de la tâche ou ses conditions pédagogiques (espace, groupement)
Tâche(s) « remédiatrice(s) »
= nouvelle tâche non programmée initialement
Construire ou affiner un apprentissage « complémentaire »
Arrêt et abandon de la tâche
Décalage trop grand entre les contraintes de la tâche et les ressources des élèves
Ennui et démotivation des élèves
Mise en cause de la sécurité
Echec des autres formes de régulation

Chapitre 6
Informer, guider, vérifier, certifier
→ l'évaluation en EPS

Voir livre.

Conclusion

LECA, R., BILLARD, M., L'enseignement des APSA, Ed. Ellipses, Paris, 2005.

raphael.leca@u-bourgogne.fr culturestaps.com

Trois présupposés à rejeter

Construit sur la base d'une mise en relation entre les conditions de l'apprentissage et les caractéristiques supposées d'un enseignement se voulant efficace, cet ouvrage aura, nous l'espérons, convaincu le lecteur de reléguer aux archives les trois présupposés suivants :

- L'idée qu'il existerait une théorie universelle de l'acte d'apprendre, et par suite, une théorie de l'enseignement où pour « faire apprendre », il suffirait d'appliquer des « techniques » conduisant forcément et automatiquement à la progression des enfants et des adolescents. Cette conception mécanique n'est évidemment plus de notre temps : il n'existe pas de recette constituée d'une série d'ingrédients nécessaires et suffisants à la réussite scolaire, ni de lois faites de liens de causalité définitifs entre les actions du professeur et les progrès des élèves. L'acte d'apprendre, et corrélativement celui d'enseigner, ne peut se mettre en équation. L'atteinte des objectifs ne peut se programmer par des techniciens comme on programme un ordinateur. L'incertitude sera toujours le lot de la pédagogie, ce qui n'invalide pas la volonté de construire des démarches rationnelles éclairées par des connaissances émanant de plusieurs champs scientifiques.

- A l'opposé, l'idée qu'enseigner serait un art, une faculté innée, une sorte de don, mais certainement pas un métier auquel il serait possible de se former. Certains seraient de « bons » enseignants par nature, d'autres n'auraient pas cette chance, et personne ne pourrait expliquer avec un peu de rigueur les différences d'expertise constatées. Dans cette perspective, rien de tout ce qui fait un bon professeur ne saurait faire l'objet d'une formation, hormis les connaissances de la matière, puisque enseigner serait une disposition presque mystérieuse faite de talent et d'intuition, dépendant uniquement de la personnalité du professeur.

- Enfin, l'idée défaitiste selon laquelle tout se jouerait hors de l'école, et les interventions pédagogiques des enseignants seraient sans grand effet face à des facteurs beaucoup plus déterminants tels que le patrimoine génétique, l'éducation familiale, ou l'appartenance socioculturelle. Chaque enseignant doit en effet résister contre la tentation de se laisser séduire par la formule selon laquelle « tout est joué avant deux ans et dépend de la profession du père ». En d'autres termes, il n'existe pas de fatalité dans la réussite ou l'échec scolaire, au sens où les résultats ne sont pas totalement prédéterminés par des dispositions psychologiques ou sociologiques. Sans réfuter l'influence incontestable des facteurs externes à la situation d'enseignement, il nous faut croire en la possibilité d'une action efficace en

direction des élèves. Les trajectoires ne sont jamais tracées à l'avance, et ne sont jamais définitives. Certains élèves a priori défavorisés réussissent parfois brillamment à l'école[24]. D'ailleurs, de nombreuses recherches attestent de l'existence d'un « *effet maître* » (A. Mingat[25]), selon lequel les performances scolaires des élèves seraient fonction des enseignants. La connaissance de cet effet nous invite à l'optimisme et au volontarisme. Bien sûr c'est l'élève qui apprend, en partant de ce qu'il est et de ce qu'il sait, mais il est toujours possible de l'aider. Et la qualité de cette aide dépend de l'expertise de l'enseignement.

L'enseignement : une activité hyper-complexe

C'est en considérant l'enseignement comme une aide à l'apprentissage des enfants et des adolescents que nous avons défini le professeur d'éducation physique comme un expert en aménagement de contraintes dans l'environnement physique et humain, et comme un expert en guidage de l'activité de l'apprenant. En d'autres termes, les interventions de l'enseignant sont ambivalentes : d'une part il choisit, organise, et ajuste des contraintes spécifiques, et d'autre part il aide les enfants et les adolescents à les surmonter. Ces contraintes, qui sont destinées à offrir une « résistance » à l'activité de l'élève, émanent essentiellement des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), celles-ci offrant des occasions concrètes de rompre avec la motricité habituelle des individus. En éducation physique et sportive, ces résistances exercent un effet mobilisateur, et de proche en proche un effet transformateur, auprès de toutes les ressources dont dispose le sujet (énergétiques, biomécaniques, bio-informationnelles, sémiotrices, affectives, relationnelles). Au-delà, ce qui est visé, ce sont moins des réponses spécifiques d'une situation, que de véritables compétences, concernant toutes les dimensions de la motricité humaine, et susceptibles de forger un citoyen cultivé, lucide, autonome, conformément aux finalités de l'école.

Expert en aménagement de contraintes : derrière la simplicité de cette formule se dissimule une immense complexité. Car les contraintes, il faut d'abord les relier à des intentions, c'est à dire les référer à des objectifs, puis il faut les planifier, les organiser, les quantifier, les ajuster, les faire accepter, sans oublier d'aider l'enfant à les surmonter en temps réel, et sans oublier que tous les élèves sont différents. Enseigner avec efficacité, c'est en effet concevoir, mettre en oeuvre, gérer, observer, réguler, motiver, évaluer, différencier l'activité des enfants. L'expertise de l'enseignant porte à la fois sur une phase pré-active, sur une phase interactive, et sur une phase pro-active. Pour chacune de ces phases, le professeur

[24] Cette possibilité de réussir, malgré de forts handicaps préexistants (sociaux, culturels) nous fait un peu penser aux travaux de B. Cyrulnik autour du concept de résilience. Selon ce neuropsychiatre, la résilience, appliquée au domaine psychologique, se définit comme la capacité à réussir, à vivre, à se développer en dépit de l'adversité. Cyrulnik a développé ce concept en constatant qu'un grand nombre d'enfants ont grandi harmonieusement et se sont épanouis dans des circonstances épouvantables. Lire sur le sujet *Les vilains petits canards* (2001) ou *Un merveilleux malheur* (2002).

[25] MINGAT, A., *Qu'est-ce que l'« effet maître » ?, Entretien avec Alain Mingat*, in Sciences Humaines, hors série n°12, 1996.

est amené à prendre des décisions qui, loin d'être indépendantes les unes des autres, sont en interaction constante. Ces décisions sont souvent parasitées par des affects, des émotions, voire du stress et de l'anxiété, notamment dans la mouvance de la leçon, c'est à dire pendant son déroulement en temps réel. Ce déroulement est en effet marqué par une simultanéité des évènements, par l'interdépendance de ces événements[26], et par une forte pression temporelle. De plus, certains de ces événements appellent des préoccupations qui peuvent apparaître concurrentes, c'est à dire des préoccupations que les enseignants concrétisent difficilement dans une même action (comme par exemple lorsqu'il s'agit de s'occuper d'un élève et simultanément de toute la classe). D'où le « *caractère conflictuel* » du travail du professeur d'EPS (L. Ria[27]). Surtout, la complexité de l'enseignement fait écho à la complexité de l'apprentissage. Comme le souligne en effet C. George[28], « *tout apprentissage est tributaire des caractéristiques fonctionnelles du système de traitement, des connaissances antérieures, et des contraintes imposées par la tâche. Les facteurs en interaction sont si nombreux qu'on ne saurait s'étonner des vicissitudes de nos théories* ». L'apprentissage est un processus qui ne peut se ramener à une modalité ou à un mécanisme unique, et qui se déploie simultanément sur plusieurs fronts (la performance, la maîtrise motrice, les méthodes, les attitudes), déploiement dont la « vitesse » n'est pas homogène. De plus, certaines des améliorations associées à l'acte d'apprendre ne sont pas directement observables. Enfin, l'apprentissage n'est pas un phénomène linéaire, continu, cumulatif : il suppose souvent des détours, des arrêts, voire des régressions temporaires ; il peut procéder par petits pas, mais aussi par bonds, par sauts, par mutations ; parfois, il est même nécessaire de « régresser » pour mieux progresser ensuite. Pour toutes ces raisons, nous adhérons au paradigme théorique de M. Durand[29], celui-ci voyant dans l'enseignement « *« une action située », c'est à dire une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou à un contexte* ».

Pour autant, considérer l'enseignement comme une activité hyper-complexe, ce n'est pas renoncer à l'action, et laisser la réussite et la progression des élèves dépendre d'un heureux hasard. L'ambition de cet ouvrage était bien de faire partager des connaissances censées enrichir la culture d'approche de l'éducation physique et sportive, permettant d'appréhender l'enseignement d'une façon plus lucide et plus objective, et permettant surtout de l'organiser de façon plus efficace. Notre réflexion s'est souvent

---

[26] Cette interdépendance nous renvoie à l'effet papillon, tel qu'il a été décrit par le météorologue Edward Lorenz : une infime variation d'un élément peut s'amplifier progressivement, jusqu'à provoquer des changements énormes au bout d'un certain temps. C'est la célèbre image du battement d'aile de papillon à Paris, qui peut provoquer quelques semaines plus tard une tempête sur New York. Cet effet, proposé au départ pour les systèmes météorologiques, a ensuite été étudié dans différents domaines. Appliqué aux sociétés humaines, il signifierait que des changements de comportement apparemment insignifiants au départ peuvent déclencher des bouleversements à grande échelle.

[27] RIA, L., *Expériences typiques des enseignants débutants*, Revue EPS n°305, 2004.

[28] GEORGE, C., *Comment conceptualiser l'apprentissage*, Revue Française de Pédagogie n°72, 1985.

[29] DURAND, M., *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, 1996.

inspirée de références scientifiques, mais ces références n'avaient pas la vocation de dicter l'action éducative, plutôt la vocation de lui donner des repères. « *La théorie est certes indispensable, mais il ne s'agit pas d'en survaloriser sa consommation, d'en faire un mythe de référence* », souligne J. André[30]. Et si nous avons participé au processus général visant à « *accroître la présence de références savantes* » en EPS (G. Vigarello[31]), nous invitons aussi chaque enseignant à une réflexion critique envers ces références. Comme le rappelait déjà Vigarello en 1978, « *il convient de créer une véritable épistémologie de l'éducation physique* », c'est à dire une « *étude de la constitution et du fonctionnement des savoirs (...) dans une perspective visant tant à leur compréhension qu'à leur critique éventuelle* »[32]. Il ne s'agit pas d'un anti-positivisme primaire, ni d'une stérile revanche du « terrain » sur la « théorie », ou du praticien sur le chercheur : il s'agit juste d'une invitation à la lucidité. Dès lors, intervenir pour favoriser les progrès de ses élèves exige une attitude rigoureuse et volontariste, éclairée par des connaissances, mais aussi de l'humilité et de la persévérance, car « rien n'est jamais gagné d'avance ». D'ailleurs, même éclairé par des références scientifiques et des résultats de recherche rigoureux, le professeur d'EPS continuera à enrichir ses connaissances et à construire sa compétence, à partir de la capitalisation de son expérience professionnelle. L'enseignant lui-aussi apprend : il apprend au cours de sa formation initiale et continue, il apprend grâce à ses lectures et ses échanges avec ses collègues, mais il apprend aussi « sur le tas ».

Et la pédagogie différenciée ?

Aucun des chapitres de cet ouvrage n'a traité spécifiquement de la pédagogie différenciée. Pourtant, nous avons régulièrement rappelé que l'hétérogénéité des élèves caractérisait la situation d'enseignement en éducation physique, certainement davantage que dans les autres disciplines scolaires. Les différences entre les élèves d'une même classe sont en effet légion en EPS : morphologies, ressources, attitudes, niveau de développement moteur et vitesse de croissance (décalages entre âge biologique et âge chronologique), dimorphisme sexuel, milieu socio-culturel d'origine, représentations sociales vis-à-vis des APSA, styles cognitifs et rythmes d'apprentissage, acceptation du risque corporel et de l'effort physique, usages sociaux du corps, motivations, pratiques physiques volontaires extrascolaires ou au sein de l'association sportive d'établissement, etc. Face à cette liste qui est loin d'être exhaustive, la volonté de repérer les singularités des élèves place l'enseignant devant une tâche insurmontable : « *la variété du groupe des pratiquants est trop complexe pour le praticien. Sa volonté de conscience des*

[30] ANDRE, J., *Du développement de la personne à la didactique des activités sportives et à l'oubli du sujet*, in *Enseigner l'éducation physique et sportive*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1993.
[31] VIGARELLO, G., *La science et la spécificité de l'EPS autour de quelques illusions*, in P.Arnaud et G.Broyer, *Psychopédagogie des APS*, Privat, Toulouse, 1985.
[32] VIGARELLO, G., *Une épistémologie… c'est à dire ? Réflexions sur les problèmes de la science en EPS*, Supplément à la Revue EPS n°151, 1978.

identités le place face à trop d'informations dont il n'a pas les moyens structurels de traitement » (G. Mons[33]). Dès lors, si la pédagogie différenciée s'impose, il est illusoire d'espérer fournir à chaque élève une pédagogie construite strictement à sa mesure.

De la même façon, la pédagogie différenciée ne s'incarne pas dans une méthode salvatrice censée régler le problème de l'adaptation à toutes les différences, ni dans une technique magique permettant à tous de réussir. Comme le souligne G. Avanzini (19), « *la pédagogie différenciée n'est pas une méthode à substituer aux autres, mais la justification d'une pluralité de méthodes qui outillent l'enseignant en vue d'un meilleur ajustement aux élèves* ». C'est aussi le principe retenu par P. Meirieu, celui-ci militant pour un « *éclectisme méthodique* »[34] permettant de proposer « *une multitude de possibilités d'accrochage* »[35]. Face à l'hétérogénéité, il faut donc répondre par de la diversité, mais de la diversité prévue, réfléchie, organisée, car différencier, ce n'est pas entretenir l'incohérence. Dans cette perspective, la différenciation de la pédagogie suppose, non pas des solutions définitives, mais une multitude de pistes que l'enseignant saura exploiter selon les circonstances. Voici quelques-unes de ces pistes :

- Ajuster la difficulté des situations d'apprentissage à chacun en proposant un ensemble de tâches classées par niveaux (travail par ateliers) ou en manipulant les variables didactiques de façon à rendre la tâche plus facile à certains, et plus difficile à d'autres.
- Valoriser les situations de résolution de problème car celles-ci permettent à chaque élève de mettre en œuvre sa stratégie personnelle d'apprentissage. En d'autres termes, face à une SRP, il est possible de réussir par des voies différenciées.
- Envisager opportunément une pédagogie du projet, où l'élève puisse choisir ses objectifs parmi un ensemble de possibles, et mettre en œuvre, avec l'aide de l'enseignant, les moyens propres à les atteindre (respect des stratégies et des rythmes personnels d'apprentissage).
- Varier les moyens de communication lors de la présentation des tâches et des feedback (explications verbales, écriture, dessin, geste, démonstration, image, technologies modernes…), de façon à faciliter la compréhension des élèves aux profils « visuels » ou « auditifs »[36].
- Adapter le degré de guidage dans les tâches : certains sujets ont besoin d'être encadrés, voire dirigés, par des aides fréquentes et individualisées, alors que d'autres ont besoin d'agir en EPS simplement en répétant la tâche, et en éprouvant un sentiment plus marqué d'initiative et d'autonomie.

---

[33] MONS, G., *Pédagogie différenciée, différenciation pédagogique, pédagogie de la différenciation : émergence des limites d'une notion novatrice*, in *Méthodologie et didactique de l'EPS*, AFRAPS, Clermont-Ferrand, 1989.

[34] MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985.

[35] MEIRIEU, P., *L'envers du tableau*, ESF, Paris, 1993.

[36] DE LA GARANDERIE, A., *Les profils pédagogiques*, Le Centurion, Paris, 1980.

- Alterner les formes de groupement, en adoptant le principe de « *groupes à géométrie variable* »[37], tout en portant un soin particulier à la constitution de groupes de besoin, et tout en mettant en évidence des passerelles en cas de groupes homogènes (afin de laisser entrevoir une évolution possible).

- Diversifier les rôles que les élèves sont susceptibles de tenir pendant la séance, et ne pas hésiter, selon les classes, à déléguer des responsabilités.

- Parfois, il peut être judicieux de casser la structure-classe afin de proposer aux élèves des itinéraires différenciés (comme c'est le cas en terminale pour les « menus » d'activités).

- Enfin, le « *niveau souhaitable* » de pédagogie différenciée est un niveau où « *les différences ne sont ni éludées, ni contournées, mais au contraire utilisées* » (J.-A. Méard[38]). Ici, les différences sont vues comme une richesse, à condition qu'elles soient le prétexte à une interaction entre les élèves.

Finalement, nous l'annoncions déjà en introduction, la volonté de différencier la pédagogie interpelle chacun des chapitres de cet ouvrage, sauf peut-être celui consacré aux finalités et objectifs, car la véritable pédagogie différenciée s'opère à objectifs constants. Retenons qu'il s'agit d'introduire dans notre enseignement de la variété, de la souplesse, de la pluralité, de la flexibilité, de la liberté, et de la négociation.

Réussir son enseignement

Qu'est-ce qu'un enseignement réussi en éducation physique et sportive ? Bien sûr, la réussite porte sur la construction des compétences, le développement moteur, l'atteinte des objectifs et des finalités. Nous avons beaucoup insisté sur l'idée que l'élève, en EPS, doit pouvoir construire des apprentissages significatifs, des apprentissages qui lui permettent d'enrichir sa motricité habituelle. Un enseignement réussi, c'est aussi un enseignement qui s'adresse à tous les élèves, même les moins « sportifs », et qui ne laisse personne sur le côté. Au-delà, réussir son enseignement, c'est s'attacher à faire de l'EPS un lieu privilégié où les enfants et les adolescents vivent des sensations et des émotions originales, un lieu où ils mettent leur corps à l'épreuve, où ils se sentent compétents, où ils peuvent jouer, se dépenser, s'identifier à des « champions », oublier pour un temps la routine de la scolarité ou le stress des notes et des examens. L'éducation physique et sportive doit pouvoir être associée, dans l'esprit des élèves, à du plaisir et de la joie éprouvée « ici et maintenant ». Selon une enquête réalisée à Marseille en

[37] LEGRAND, L., *Pour un collège démocratique*, La documentation française, Paris, 1983.

[38] MEARD, J.-A., *Pédagogie différenciée et hétérogénéité des attitudes en EPS*, Revue EPS n°241, 1993.

1996, 24,4% des lycéens expriment une motivation centrée sur le jeu et le défoulement[39]. Dans cette perspective, nous retiendrons trois grandes dimensions susceptibles de générer le plaisir en éducation physique :

- **l'activité ludique** qui, rappelons-le, peut selon R. Caillois[40] s'incarner dans agôn (la compétition), ilinx (le vertige), mimicry (le simulacre) ou alea (le hasard) ;
- **le temps d'engagement moteur**, celui-ci permettant de satisfaire le besoin de mouvement des collégiens et des lycéens (ce besoin, très fort chez l'enfant, ne disparaît pas avec l'avènement de la puberté) ;
- **les relations avec les autres,** car l'EPS est une discipline privilégiée pour coopérer, s'opposer, dialoguer, négocier, imiter, se défier, partager des émotions, etc.

Ces quelques principes ont pour vocation de permettre à chaque élève de se constituer un capital de bons souvenirs en éducation physique et sportive, bons souvenirs qui sont la véritable clé pour ouvrir vers une vie physique future.

Un enseignement réussi, c'est enfin un enseignement qui permettra à chaque futur adulte de faire jouer, vis-à-vis des pratiques corporelles, l'exercice de sa liberté. Face aux fléaux du tabac, de l'alcoolisme, du stress, de la sédentarité ou des problèmes de dos, face aussi à l'avènement de nouvelles pratiques « *hédoniques et permissives* » (G. Lipovetsky[41]), centrées sur la recherche de sensations fortes (D. Le Breton[42]), et souvent pratiquées en dehors de tout encadrement institutionnel (P. Mignon, G. Truchot[43]), face enfin à la multiplication des offres de pratiques physiques commerciales centrées sur le « corps-objet » (salles de fitness et de musculation, stages de remise en forme…), l'émergence d'un sujet libre et éclairé dans le choix et la conduite de ses pratiques corporelles semble plus que jamais nécessaire. Cette liberté, acquise en éducation physique et sportive (et éventuellement au sein d'un club sportif), se fonde sur un vouloir, un savoir, et un pouvoir :

- un **vouloir**, qui repose, nous venons de l'évoquer, sur un capital de « bons souvenirs » construits en EPS, capital condition d'une « *motivation continuée* » (J.P. Famose[44]) à l'égard des pratiques corporelles ;

---

[39] BEUNARD, B., *Que pensent les lycéens de l'éducation physique ?*, Revue E.P.S. n° 280, 1999.

[40] CAILLOIS, R., *Les jeux et les hommes*, Gallimard, Paris, 1958.

[41] LIPOVETSKY, G., *L'ère du vide, essai sur l'individualisme contemporain*, Gallimard, Paris, 1983.

[42] LE BRETON, D., *Passions du risque*, Métailié, Paris, 1991.

[43] MIGNON, P., TRUCHOT, G., *Les pratiques sportives en France : Résultats de l'enquête menée en 2000 par le Ministère des Sports et l'INSEP*, Editions Ministère des Sports, INSEP, 2002.

[44] FAMOSE, J.P., *La motivation en éducation physique et en sport*, A.Colin, Paris, 2001.

- un **savoir**, car disposer de la possibilité de pratiquer efficacement une ou plusieurs APSA suppose de savoir s'échauffer, savoir récupérer, savoir pratiquer en assurant sa sécurité et celle des autres, savoir appliquer des règles d'hygiène, savoir gérer un effort, savoir conduire un processus d'apprentissage, savoir planifier un entraînement, ou encore comprendre un règlement, accepter les décisions d'un arbitre, savoir apprécier un spectacle sportif, etc.
- un **pouvoir**, donné à la fois par le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices, et par l'ensemble des techniques et des tactiques conférant au pratiquant une efficacité relative à une ou plusieurs situations caractéristiques de l'activité choisie.

Alors seulement le futur adulte apprendra toute sa vie en pratiquant, en faisant vivre des activités physiques, sportives et artistiques, ou simplement en « consommant » d'une façon éclairée et critique le spectacle sportif. Mais s'il est possible d'envisager l'accès à une forme d'autodidaxie sportive, c'est bien grâce à l'enseignement de l'EPS : il faut en effet préalablement avoir beaucoup et longtemps appris avec l'aide d'un professeur, au sein d'une institution spécifique.